

EL INVESTIGADOR Y LAS FRONTERAS DE LA CIENCIA: ¿CÓMO HACER DOCENCIA A PARTIR DE UN SABER SIEMPRE PROVISORIO?

LIC. MARIELA LEMBO¹

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El debate sobre la relación entre la docencia y la investigación no es nuevo ni específico de nuestro país, sino que trasciende fronteras, como lo atestiguan trabajos de académicos europeos, australianos e incluso norteamericanos (cf. Barnett, 2008). Especialmente en Latinoamérica, a partir de la década de 1960, la Universidad se define como la conjugación «indisoluble» entre enseñanza, extensión e investigación. Sin embargo, esta afirmación —que está integrada en la producción discursiva actual al punto de encontrarse prácticamente naturalizada— no fue constitutiva de las funciones que convocaron a su fundación. En efecto, los análisis realizados por Ribeiro (1968) muestran que hasta hace un siglo la investigación estaba ausente como proceso consolidado en la estructura de estas casas de estudio.

En el caso concreto de Uruguay, la Universidad de la República (creada por ley en 1833) se instaló formalmente en 1849 como Universidad Mayor de la República. Abarcó —en una primera etapa— toda la enseñanza pública o estatal en consonancia con el modelo napoleónico que le dio su impronta fundante. Fue en el transcurso del siglo XX que se produjo un viraje hacia el llamado «modelo berlinés» (propuesto por Wilhelm von Humboldt), en el que se rescata la indisolubilidad de la producción de conocimiento y de su enseñanza.

Usualmente se hace referencia al artículo 2 de la ley Orgánica de 1958 —actualmente vigente— cuando se menciona el «ternario enseñanza-extensión-investigación». En un estudio detallado de este,² puede advertirse, no obstante, que esta enunciación resulta de una jerarquización de las varias funciones que el texto expresa (donde la extensión no aparece nombrada como tal). Tampoco figura en el citado artículo la palabra «indisoluble» —con la que a posteriori se le califica—. Sin embargo de esa forma se le evoca en los discursos que se constituyeron luego de la promulgación de la normativa que pone de manifiesto que el «ternario» permanece fuertemente valorado.

¹ Departamento de Estudios en Docencia. Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Udelar.

² «Art.2 -FINES DE LA UNIVERSIDAD -La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende.

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno» (Uruguay, 1958, cap. I).

En función de lo expuesto, la complejidad de la enseñanza universitaria radica en que no puede pensarse —al menos en la actualidad— con independencia de la investigación y la extensión, pues se nutre de ambas, y también las promueve. Si bien estos aspectos fueron enunciados hace poco más de sesenta años, la rigurosa investigación educativa que toma como objeto de estudio a la institución Universidad en sí misma, se comenzó a implementar en la última década del siglo pasado.

Algunos investigadores coinciden en señalar que la preocupación sistemática y formal por la enseñanza universitaria comienza a producirse luego que en la década de 1960 creciera la demanda de ingreso —al igual que en la mayoría de las universidades a nivel mundial— (Biggs, 2006; Behares, 2011). En algunos servicios donde la numerosidad es señalada como una constante, la investigación acaba siendo «acorralada» por las urgencias de la docencia. Es más, en algunos ámbitos universitarios, se alude a la función de enseñanza —con sarcasmo— como el tener que «ir a pagar impuestos». El empleo de esta metáfora pone al descubierto cierto grado de tensión en la valoración de la enseñanza respecto a las otras funciones que conlleva el ejercicio de la docencia.

Tomar como objeto de estudio la pertinencia y la naturaleza de la relación enseñanza-investigación y describir los ejes conflictivos que la interfieren u obstaculizan han sido algunos de los objetivos del presente trabajo.

ALGUNOS SUPUESTOS QUE SERÍA DESEABLE CUESTIONAR

No hay dudas que enseñanza e investigación tienen un papel central en el seno de la institución universidad, sin embargo esto no significa que ambas actividades se vinculen en armonía —como si de un «maridaje» se tratara— (Hughes, 2008: 32). La indisociabilidad entre enseñanza e investigación es un valor universalmente aceptado en el contexto de la educación superior. Tal vez, por ser tan universal esa aceptación, no se la ha cuestionado y esto es lo que ha dificultado que se emprendieran estudios más rigurosos sobre la pertinencia y la naturaleza de dicha relación. ¿Será que esta se establece de una forma tan lineal como se suele sostener en algunos ámbitos?

Barnett (2008) propone utilizar la metáfora discursiva de los espacios de la investigación y la enseñanza como dos placas tectónicas situadas en la superficie total de la universidad. Esas placas nunca están del todo quietas, puede que a juicio de algunos profesionales estén separadas, otros entenderán que se aproximan o incluso que se solapan. En una misma institución (o en un mismo departamento o asignatura) pueden observarse los dos tipos de movimientos. Entiende que aunque son muchas las fuerzas que las arrastran hacia una separación, también existen factores que apuntan hacia la convergencia y esta dinámica presenta tanto amenazas como oportunidades.

Por otra parte, también interesa señalar lo ampliamente propagada que se encuentra la concepción de que para ser un buen profesor universitario, lo más importante es ser un buen investigador, porque este tiene una visión más sistemática y un mayor conocimiento del campo científico. Se afirma, por lo tanto, que la formación en investigación es indispensable en la gestación del docente universitario. ¿Cuál sería entonces la incidencia de la eficacia investigadora en la enseñanza? Aunque también habría que preguntarse si la formación en investigación sería suficiente. La indagación ayuda a pensar, a dudar, a comprender, y —al menos en teoría— genera mejores docentes, ya que las anteriormente mencionadas son cualidades importantes en esta profesión. En la base de esta afirmación se encuentran dos supuestos: el primero consiste en que la competencia investigativa será capaz de transformar los saberes de la investigación en saberes de la enseñanza. El segundo es que se valoran los productos de la investigación y se atribuye poco mérito a los saberes de la enseñanza.

Toda esta «nebulosidad conceptual» que envuelve la relación entre enseñanza e investigación, en los hechos, tiene consecuencias institucionales, también discursivas, que inciden en los procesos del enseñar y del aprender en la universidad y por lo tanto, merece ser estudiada.

EL PLANTEO METODOLÓGICO

Se optó por un diseño de trabajo de carácter cualitativo con la intención de realizar una aproximación al tema de estudio, la cual no puede ser ni total ni definitiva.

Para recabar la información se realizaron entrevistas no directivas a docentes de la Universidad de la República con amplia trayectoria en el ámbito de la investigación: académicos contemporáneos que han hecho contribuciones significativas en sus campos de trabajo, en un período que abarca las tres últimas décadas, desde la reconstrucción democrática a la época actual.

Tal selección permite adentrarse en el proceso personal y académico que los condujo a tales logros. Estos docentes fueron modelados por similares tiempos históricos y culturales; su labor, además, la han desarrollado —en su mayor parte— en el seno de la misma institución.

Con el objeto de abordar al menos dos diferentes ámbitos disciplinares se escogieron profesionales que pertenecieran por un lado al campo de las Ciencias Naturales y Exactas y por otro al de las Humanidades y Ciencias Sociales. Se procuró contar en las áreas estudiadas con testimonios tanto de hombres como de mujeres.

ALGUNAS PREGUNTAS A RESPONDER

¿Cómo se combinan la intuición, la imaginación y la reflexión tanto en la generación de nuevos saberes como en su función de enseñanza? Investigación y enseñanza ¿son concebidas por los docentes-investigadores entrevistados como actividades complementarias, simbióticas o como dos campos en tensión? ¿Cómo ha conjugado su propio desarrollo como investigador/a con su deseo de enseñar o su interés en formar a los otros a través de actividades de investigación y de enseñanza? ¿Hacia cuál de estas funciones se orientan los esfuerzos investigativos y creativos de los entrevistados?

¿Quiénes son los referentes a los que acuden al recordar su trayectoria? ¿Qué tipo de aporte entienden que dichos referentes realizaron a la construcción de su rol como docente-investigador?

¿CÓMO HACEN DOCENCIA A PARTIR DE UN SABER SIEMPRE PROVISORIO?

Los docentes entrevistados conciben el proceso de investigación desde un lugar que los enfrenta a las fronteras mismas del conocimiento donde deben poner en juego toda su creatividad para avanzar por caminos nuevos. Esto implica tener que poner mucho de su parte para poder generar formas de obtener respuestas a problemas que aún no tienen solución y que los coloca en un lugar de aprendices. Valoran la curiosidad —a la que señalan como el motor de búsqueda—, la intuición y la posibilidad de formularse nuevas preguntas. En ese camino cobra un lugar destacado el encuadre de trabajo constituido por la rigurosidad en la aplicación de la metodología de investigación. La caducidad del conocimiento, la dialéctica, el devenir, la ausencia de certezas, es lo que aparece valorado más allá de los núcleos conceptuales estables.

La creatividad aparece muy realzada en los entrevistados en ambas funciones, pero incluso en otras esferas —distintas a la de su campo de estudio— en las cuales también tienden a ser exploradores e innovadores. Este aspecto se vincula no solo a la función de creación de saberes, algunos lo han intentado poner en práctica en la función de transmisión de estos, con propuestas de enseñanza innovadoras en las que también están explorando. La investigación parece haberse convertido en una especie de «vía regia» para indagar en la enseñanza (pero no desde un enfoque didáctico tradicional).

Los entrevistados evocaron modelos identificatorios que los marcaron fuertemente por la forma de entablar una relación con el saber en la que no se posicionaron en el lugar de expertos. El tener la oportunidad de confrontar sus ideas con ellos jugó un rol importante en el desarrollo de sus conocimientos.

Respecto al tipo de relación que los docentes-investigadores mantienen con el saber se advirtió que su concepción sobre la caducidad del conocimiento ocupa un lugar central. Tienen muy presente su provisoriedad, sostienen que debe estar bajo sospecha hasta que se lo pueda respaldar. La dialéctica, el devenir, es lo que aparece valorado, más allá de los núcleos conceptuales que entienden que se mantienen estables en cada una de las disciplinas. Precisamente la fuente que abona la mencionada concepción es que con sus proyectos de investigación contribuyen a crear esos saberes que entienden efímeros y que a su vez tomar como objeto de enseñanza.

Los principales ingredientes que sostienen esta función de creación de nuevos saberes son la intuición, la curiosidad, el espíritu crítico y reflexivo del docente-investigador. Pero también hacen falta otras características de personalidad que son las que sostienen estos procesos como la perseverancia, capacidad de sacrificio, cierta audacia o posibilidad de transgresión de lo instituido que es la que habilita la autoría y originalidad del pensamiento así como la independencia de los cánones establecidos.

Sus discursos refieren a dos tipos de saberes distintos: los que caducan (propios de la función investigación) y los perennes (atribuibles a la función enseñanza) que tienden a entremezclarse en una zona compartida que es la forma en que los entrevistados conciben su práctica educativa. El ejercicio de la docencia «en modo de investigación» se encuentra más próximo a la transmisión de interrogantes cuyo objetivo es la propagación del saber creado por el propio docente-investigador y/o de las herramientas necesarias para perseguirlo (aunque no necesariamente conseguirlo). Este tipo de actividad la oponen a la «docencia de información» que vinculan más específicamente a la transmisión de enunciados —conocimientos—. Los saberes con los cuales se trabaja en uno y otro caso son de diferente procedencia. Estas distinciones conceptuales constituyen uno de los hallazgos emergentes de esta investigación.

Algunos de los docentes-investigadores entrevistados —en especial los que provienen de las Humanidades y Ciencias Sociales— entienden que en el interjuego que se produce en esa docencia en modo de investigación el alumno puede hacer aportes interesantes al discutir en esa primera arena pública las hipótesis que se van formulando para poder ir ajustándolas, puliéndolas, precisándolas o para incluir nuevos puntos de vista a ser considerados. Es como si necesitaran de la antítesis para poder generar nuevas síntesis investigativas. Se distinguen —o proponen— estrategias propias de la investigación que otorgan un lugar de saber al estudiante, se reconocen y valorizan sus aportes, estos se toman en cuenta para contrastarlos, discutirlos o profundizarlos. Investigación y docencia confluyen entonces en el incremento de conocimiento de la materia que se estudia y se enseña. Se divisa una vinculación entre ambas funciones, pero —a diferencia de la creencia mayoritaria— es

precisamente la función de transmisión de saberes (enseñanza) la que puede realizar aportes a la función de creación de los mismos (investigación). La docencia deja entonces de visualizarse como la función menos valorada o como un lastre pues sus urgencias «acorralan» y dificultan la investigación.

Esta transferencia entre docencia e investigación que fluye no solo en la dirección que la investigación ayuda a la docencia sino que esta aporta a la investigación no se encontró tan destacada en los entrevistados que provenían del campo de las Ciencias Naturales y Exactas. Se propuso como hipótesis explicativa que aspectos de índole epistemológico o curricular vinculados a una graduación de los conocimientos podrían dificultar o hacer menos visible (en la enseñanza de grado) un flujo más intenso en la dirección señalada.

A diferencia de lo que podría creerse, el deseo de enseñar tiene presencia en los investigadores entrevistados. Este deseo convive con otro, que es el deseo de inquirir, de saber, de investigar. La presencia de los dos genera conflictos en los entrevistados pues entienden que ambas actividades les proporcionan satisfacciones. El tiempo dedicado a una u otra función es el que aparece como el principal indicador de conflictividad. El malestar que dejan al descubierto expresiones irónicas que se recogieron, podría evidenciar ciertas dificultades vinculadas a aspectos institucionales —como por ejemplo los escollos para poder poner en práctica una docencia «en modo de investigación» con grupos numerosos donde es casi imposible el poder establecer un vínculo personalizado con los estudiantes—. Sin embargo, otra hipótesis complementaria de la anterior podría llegar a mostrar un aspecto menos visible: la dificultad de satisfacer a dos posibles deseos en pugna por un mismo y tiránico factor temporal. Este podría constituirse en otro de los hallazgos emergentes de esta investigación.

Se entendió que si bien los conflictos existentes entre enseñanza e investigación pueden deberse a varias razones, la principal la constituye el factor temporal. En algunos casos existe un conflicto de intereses o una correlación negativa entre una actividad que se entiende reporta beneficios a la carrera académica (investigación) y otra que favorece al colectivo (enseñanza) en tanto es la que permite preparar los cuadros de relevo. El aumento del tiempo y esfuerzo invertido en una actividad funciona reduciendo la calidad de la otra. Cuando se alcanza cierto grado de especialización, la investigación en enseñanza se piensa (casi) como excluyente respecto a la investigación en la disciplina de base.

La docencia de información y la docencia «en modo de investigación» —que emergen como hallazgos— importaría que fueran profundizadas en tanto prácticas de enseñanza. Sería interesante estudiar los efectos que ambos tipos de práctica podrían llegar a ejercer en los aprendizajes de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (ed.). (2008). Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro.
- Behares, L. (2011). Formación de investigadores como Enseñanza Universitaria en el grado. El caso de la Universidad de la República. En: Silvia Maria de Aguiar Isaia (org.) A Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação. Río Grande do Sul: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. EDIPUCRS. Vol. 2, pp. 73-89. Recuperado de: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>.
- Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea: Madrid.
- Hughes, M. (2008). Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. En Barnett, R. (ed.) (2008). Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, pp. 29-44.
- Ribeiro, D. (1968). La universidad latinoamericana. Montevideo: Universidad de la República.
- Uruguay (1958). Instrucción Pública. Ley Orgánica de la Universidad de la República (Ley N.º 2.549), de 1958. Montevideo: Diario Oficial, 29 de Octubre de 1958.